

Schubarth, Wilfried

Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 79-88



Quellenangabe/ Reference:

Schubarth, Wilfried: Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung - In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40, S. 79-88 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27549 - DOI: 10.25656/01:2754

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27549>

<https://doi.org/10.25656/01:2754>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 40

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

Lutz R. Reuter

Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht	9
--	---

Christian Rudelt

Peer review: Necessary evil or last resort? An overview of the current research status on the quality of editorial peer review	17
---	----

Christoph Wulf

Die Deutsche UNESCO-Kommission	27
--------------------------------------	----

Beiträge der Tagung *Lehrerbildung in den neuen Studienstrukturen*

Lothar Wigger

Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – Erfahrungen und Probleme	33
--	----

Lutz R. Reuter

Zu den Schnittmengen und zur Polyvalenz erziehungswissenschaftlicher Studiengänge	41
--	----

Josef Keuffer

Reform der Lehrerbildung und kein Ende? – Eine Standortbestimmung	51
--	----

Eva Arnold

Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung	69
---	----

Wilfried Schubarth

Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung
zwischen Abgrenzung und Annäherung 79

Alexander Gröschner, Cordula Schmitt

Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität
universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung 89

Andreas Keller

Gleichermaßen hochwertig und einheitlich lang: Gewerkschaftliche
Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess 99

Norbert Ricken

Von Bremen über Bologna nach Bremen – Zur Neustrukturierung
der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen 109

Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Breuer

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz. Ein polyvalenter
Bachelor und Master of Science in Wirtschaftspädagogik 125

Alexa Tegeler

Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung.
Ein Beitrag aus studentischer Sicht 135

Mitteilungen des Vorstands

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE) zu den Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung
von Psychologischen PsychotherapeutInnen und Kinder- und
JugendlichenpsychotherapeutInnen 145

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung 149

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft 154

Sektion 4 Empirische Bildungsforschung 170

Sektion 5	Schulpädagogik	172
Sektion 6	Sonderpädagogik	176
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	178
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	180
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung	184
Sektion 12	Medienpädagogik	189
Sektion 13	Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	192

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	197
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Beschluss des Instituts für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Beschluss des Fachbereichs Sprach-, Literatur- und Medienwissen- schaften der Universität Siegen zum Ausstieg aus dem CHE-Ranking	203
--	-----

Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten. Stellungnahme zu einigen Empfehlungen des Forschungsgutachtens zur Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten und zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten	205
--	-----

Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS): Die sozialberufliche Kompetenz in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stärken. Resolution	212
--	-----

World Education Research Association (WERA) – Weltweite Organisation für erziehungswissenschaftliche Forschung gegründet	213
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Ausschreibungen, Preise

Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses
in der Historischen Bildungsforschung 215

Reisestipendien für Nachwuchswissenschaftler/innen
der Sektion Historische Bildungsforschung 216

Tagungskalender 217

Personalia 229

Nachruf auf Hans Tietgens 231

Impressum

Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung

Wilfried Schubarth

Etwas trivialisiert gesagt: Mit der Lehrerbildung ist es offenbar wie im normalen Leben: Kooperation ist zwar schön und gut – im Alltag jedoch erweist sie sich als höchst fragiles Gebilde. Falsche Erwartungen, Missverständnisse und Frustrationen sind an der Tagesordnung. Mit anderen Worten: Wir machen beinahe täglich die Erfahrung, dass der Aufwand, mit anderen zu interagieren, zu kooperieren, sich nicht immer auszahlt, im Gegenteil. Folglich wägen Menschen ab, ob es sich lohnt zu kooperieren oder nicht.

Auch für die an der Lehrerbildung beteiligten Akteure hat dieser sog. Rational Choice-Ansatz eine gewisse Erklärungskraft – zumal dann, wenn es sich um Akteure in unterschiedlichen kulturellen Welten (Universität vs. Studienseminar/Ausbildungsschule) handelt. Erklärungsbedürftig ist demnach weniger, warum die beteiligten Seiten nicht kooperieren, sondern vielmehr, warum sie kooperieren sollten. Das schließt nicht aus, dass es auch gute Einzelbeispiele für gelingende Kooperationen gibt; diese verdecken jedoch meist eher die Strukturprobleme, als dass sie grundsätzliche Kooperationsstrukturen aufzeigen. Unsere These ist daher, dass es auch nach Jahren der Reformdebatte noch immer kaum Kooperation zwischen erster und zweiter Phase gibt und dass dies offenbar den Eigeninteressen der beteiligten Akteure und Institutionen am ehesten entspricht. Zur Begründung der These wird in drei Schritten vorgegangen: Erstens werden empirische Untersuchungsergebnisse zur zweiten Phase der Lehrerbildung mit Blick auf die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase vorgestellt. Nach der empirischen Analyse erfolgt zweitens eine theoretische Reflexion über Strukturprobleme dieser Kooperation, bevor abschließend ein Ausblick gegeben wird.

1 Kooperation zwischen erster und zweiter Phase – eine Studie zum Vorbereitungsdienst

Seit es die zweiphasige Lehrerbildung als typisch deutsches Problem gibt (Ausnahmen: einige Modellversuche sowie die Lehrerbildung in der DDR), wird nach der Kooperation von erster und zweiter Phase gerufen. Mit einer stärkeren Kooperation ist die Hoffnung verbunden, die Lehrerbildung stärker an das Berufsfeld des Lehrers zu koppeln und damit auch der Kritik an der

Praxisferne der Ausbildung entgegen zu wirken. Bei der Kooperation von erster und zweiter Phase wird somit gemeinhin eine stärkere Praxisorientierung sowie eine bessere Theorie-Praxis-Vermittlung als in der universitären Lehrerbildung unterstellt. Da das Phasenmodell auch in der Reformdebatte der letzten Jahre nicht in Frage gestellt wurde, bleiben auch die Forderungen nach mehr Kooperation, Verzahnung und Praxisorientierung erhalten.

Hericks (2004, 301) definiert Verzahnung als „organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“. Zugleich erteilt er naiven Modellen der Theorie-Praxis-Vermittlung unter Verweis auf die Wissensverwendungsforschung und die Professionsdebatte aber auch eine klare Absage. Durch die Differenz der Wissensformen und die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft und Praxis sei eine Anschlussfähigkeit von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen nicht gegeben, so dass die Universität letztlich nicht auf Handlungspraxis vorbereiten könne. Theoretische Reflexivität und erfahrungswissenschaftliches Begründungswissen – so Hericks unter Bezugnahme auf Helsper und Kolbe – bleibe die originäre Aufgabe der ersten Phase; die praktische Einsozialisation in professionelles Handeln sei der zweiten Phase vorbehalten (vgl. ebd., 303f.).

Trotz dieser theoretisch begründeten kritischen Einwände avanciert auf einer eher normativen Ebene die Forderung nach Verzahnung, Koordination und Abstimmung der Phasen zu einer der wichtigsten Forderung der aktuellen Reformdebatte (vgl. z. B. Terhart 2000, 15; Expertenkommission 2007, 6ff.). Offenbar besteht hier ein größerer Bedarf.

Wie groß dieser Bedarf tatsächlich ist und wie es um die Leistungsfähigkeit der ersten und vor allem der zweiten Phase bestellt ist – darauf geben unsere Potsdamer Studien zum Referendariat eine erste Antwort. Diese von 2004 bis 2006 vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg geförderten Studien stellen repräsentative Erhebungen unter Lehramtskandidaten, Seminarleitern, Ausbildungslehrern und Schulleitern im Land Brandenburg dar (vgl. ausführlich Schubarth/Speck/Seidel 2007). Unter dem Aspekt der Kooperation sind insbesondere folgende vier Fragen von Interesse:

1. Gibt es in den Curricula der ersten und zweiten Phase Überschneidungen?
2. Wie schätzt die zweite Phase die Eingangsvoraussetzungen der Referendare ein?
3. Wie wird die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase beurteilt?
4. Welche Reformvorschläge zur Lehrerbildung werden unterstützt?

1.1 Gibt es in den Curricula der ersten und zweiten Phase Überschneidungen?

Im Rahmen unserer Studien wurde eine Dokumentenanalyse zu den Rahmenrichtlinien und Plänen der zweiten Phase durchgeführt. Hier zeigt sich, dass es sowohl bei den Hauptseminaren als auch bei den Fachseminaren gleiche bzw. ähnliche Inhalte im Vergleich mit der ersten Phase gibt. Bei den Hauptseminaren stehen z.B. Themen auf dem Plan wie Theorien und Modelle der Didaktik, Entwicklungspsychologie, Lerntheorien, Unterrichtskonzepte, Pädagogische Diagnostik, Unterrichtsplanung, -methodik, -störungen, Lehrerverhalten, Schulrecht, Methodentraining, Kommunikationstraining. Ergo: Es gibt offenbar viele Überschneidungen, die eine Abstimmung erforderlich machen.

1.2 Wie schätzt die zweite Phase die Eingangsvoraussetzungen der Referendare ein?

Tabelle 1: Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten aus Sicht der zweiten Phase

<i>Wie bewerten Sie die Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten in folgenden Bereichen anhand von Schulnoten?</i>			
	MW AL	MW SchL	MW SemL
Lern- und Leistungsbereitschaft	1,9	2,1	2,1
Zuverlässigkeit	1,9	2,1	2,2
Teamfähigkeit	2,0	2,2	2,2
Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion	2,2	2,5	2,7
fachwissenschaftliche Kenntnisse	2,3	2,2	2,5
fachdidaktische Kenntnisse	2,8	2,7	3,6
erziehungswissenschaftliche Kenntnisse	2,9	3,0	3,4
schulpraktische Erfahrungen	3,6	3,8	4,2

Schulnoten 1–6; MW: Mittelwerte; AL: Ausbildungslehrer, SchL: Schulleiter, SemL: Seminarleiter

Alle drei Befragtengruppen (Ausbildungslehrer, Schulleiter und Seminarleiter) bewerten die Persönlichkeitsmerkmale und die sozialen Kompetenzen der Lehramtskandidaten besser als deren berufsbezogene Kenntnisse. „Lern- und Leistungsbereitschaft“, „Zuverlässigkeit“ und „Teamfähigkeit“ werden von den Ausbildern mehrheitlich mit „gut“ bis „sehr gut“ eingeschätzt. Auch die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Lehramtskandidaten werden von der Mehrheit der Seminarleiter, der Ausbildungslehrkräfte und der Schullei-

ter noch mit einem „gut“ beurteilt. Für die fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse erhalten die Lehramtskandidaten dagegen überwiegend ein „befriedigend“ bzw. nur ein „ausreichend“. Das Schlusslicht bilden die schulpraktischen Erfahrungen, die 71 Prozent der Seminarleiter bzw. 57 Prozent der Ausbildungslehrkräfte (SchulleiterInnen 60%) mit den Noten „ausreichend“ und „mangelhaft“ bewerten. Ergo: Aus Sicht der zweiten Phase wäre eine bessere universitäre erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung wünschenswert. Mehr Abstimmung und Kooperation wären folglich angezeigt.

1.3 Wie wird die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase beurteilt?

Tabelle 2: Rahmenbedingungen an der Ausbildungsschule aus Sicht der Befragten Gruppen

<i>Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Rahmenbedingungen?</i>				
	MW AL	MW SchL	MW SemL	MW LAK
Abstimmung: Studienseminar und Universität	-	-	1,8	1,8
Abstimmung: Studienseminar und Ausbildungsschule	3,0	3,6	3,1	2,7

Skala von 1-5; MW: Mittelwerte, hohe Werte = hohe Zufriedenheit; AL: Ausbildungslehrer, SchL: Schulleiter; SemL: Seminarleiter, LAK: Lehramtskandidaten

Die Befunde zum Stand der Kooperation bzw. Abstimmung sind übereinstimmend sehr kritisch: Drei Viertel der Lehramtskandidaten und vier Fünftel der Seminarleiter sind mit der Abstimmung zwischen Universität und Studienseminar unzufrieden. Unzufriedenheit herrscht allerdings auch hinsichtlich der Abstimmung zwischen dem Studienseminar und der Ausbildungsschule, wobei die Lehramtskandidaten als die eigentlichen Leidtragenden besonders kritisch urteilen. Ergo: Referendare und Seminarleiter sehen einen großen Bedarf an Abstimmung bzw. Kooperation zwischen erster und zweiter Phase.

1.4 Welche Reformvorschläge zur Lehrerbildung werden unterstützt?

Tabelle 3: Bewertung von Reformvorschlägen aus Sicht der Befragtengruppen

Inwiefern stimmen Sie folgenden Veränderungsvorschlägen zur Lehrerausbildung zu?

	MW LAK	MW SemL	MW AL	MW SchL
Im Lehramtsstudium an der Universität sollte ein sechsmonatiges betreutes Praktikum eingeführt werden.	4,2	4,6	4,6	4,5
An der Universität sollte die Ausbildung stärker auf die Schule ausgerichtet werden.	4,7	4,4	4,5	4,7
Die Ausbildungslehrkräfte der Schulen sollten noch intensiver für die Lehrerausbildung fortgebildet werden.	4,1	4,5	4,1	3,9
Die Lehramtskandidaten sollten in einer Berufseingangsphase begleitet werden.	-	3,8	3,5	3,8
Die Hauptverantwortung im Vorbereitungsdienst sollte an die Ausbildungsschulen verlagert werden.	-	1,6	2,9	2,5
Die Fach- und Hauptseminarleiter sollten noch intensiver für die Lehrerausbildung fortgebildet werden.	3,4	4,0	-	-

Skala von 1-5; hohe Werte = hohe Zustimmung; AL: Ausbildungslehrer; SchL: Schulleiter; SemL: Seminarleiter; LAK: Lehramtskandidaten

Die Bewertung der Reformvorschläge lässt sich wie folgt zusammenfassen: Alle Befragtengruppen fordern einen stärkeren Berufsfeldbezug an der Universität. So unterstützt eine große Mehrheit eine stärker an der Schul- und Berufspraxis ausgerichtete universitäre Lehrerausbildung. Hier liegen die Werte jeweils zwischen 80 und 90 Prozent. Das schließt die Befürwortung eines Praxissemesters ein. Des Weiteren sprechen sich die Befragtengruppen für mehr Fortbildung der Ausbilder sowohl an den Schulen als auch an den Studienseminaren aus. Konsens besteht auch, wenn es um die Beibehaltung des Status quo der zweiten Phase und gegen mögliche Strukturveränderungen geht. Auf mehrheitliche Zustimmung stößt schließlich auch der Vorschlag einer begleiteten Berufseingangsphase. Ergo: Alle Akteure der zweiten Phase, einschließlich der Referendare, wünschen sich eine berufsfeldnähere universitäre Ausbildung, was Konsequenzen für die Abstimmung und die Kooperation hätte. Insgesamt belegen die Befunde einen erheblichen Bedarf an Abstimmung und Kooperation. Von Verzahnung als organisatorische, curriculare und personelle Kooperation kann bisher aber offenbar kaum die Rede sein.

2 Strukturprobleme der Kooperation von erster und zweiter Phase

Wenn der Stand der Kooperation, wie eben gezeigt, sehr unbefriedigend ist, so stellt sich die Frage, warum – trotz jahrelang erhobener Forderungen – kaum Fortschritte zu beobachten sind. Ein Blick auf Theorien, die erklären, wie und wann Akteure bzw. Institutionen sich verändern und mit anderen kooperieren, kann dabei möglicherweise gewissen Aufschluss erbringen. Auf folgende Erklärungsmodelle soll verwiesen werden:

Da ist z. B. die *Systemtheorie*, die besagt, dass Systeme auf Anstöße von außen nur mit ihrem systemimmanenten Operationsvorrat reagieren können. Systeme lassen sich von außen nicht instruieren, sondern nur zu etwas anregen, das ihnen sowieso liegt und möglich ist. Missionierungsversuche führen eher zur Eskalation oder werden unterlaufen. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass keine der beiden Phasen auf Entgegenkommen der anderen bauen und dass Veränderungen nur als Selbstveränderung verstanden werden kann. Doch warum sollte sich eine Phase verändern, wenn Kooperation gerade das Entgegenkommen des anderen voraussetzt?

Die *Organisationssociologie* verweist darauf, dass sich Institutionen vor allem dann verändern, wenn sie sich in einer Not- oder Krisensituation befinden, ganz nach dem Motto *no pain no change*. Überträgt man diesen aus der Schulentwicklung bekannten Ansatz auf die Lehrerbildung, so ist gegenwärtig keine Krise auszumachen, es sei denn (analog zu den Schulschließungen), den Universitäten wird gedroht, ihnen die Lehrerbildung zu entziehen, wenn sie nicht kooperieren. Das würden wahrscheinlich etliche (auch Erziehungswissenschaftler) begrüßen – der Einbruch der Studierendenzahlen würde die Universitäten jedoch vor neue, große Probleme stellen.

Ein weiterer, eher *normativ-wertebasierter Ansatz* geht davon aus, dass sich Institutionen durch die Orientierung an gemeinsamen Werten und Visionen entwickeln. Nun ist die Zeit größerer gesellschaftlicher Visionen seit einiger Zeit vorbei, und auch für eine Vision einer phasenübergreifenden Lehrerbildung, gestützt auf ein gemeinsames Lehrerleitbild, fehlt der rechte Glaube – trotz einiger *yes, we can!*-Enthusiasten.

Schließlich soll auf den bereits eingangs erwähnten *Rational choice-Ansatz* verwiesen werden, wonach Akteure und Institutionen vor allem nach dem Kosten-Nutzen-Kalkül handeln. Danach ist zu fragen, welchen Gewinn, welche Vorteile erste und zweite Phase von einer Kooperation haben? In einer Gesellschaft, die das Marktmodell, den Eigennutz und die individuelle Gewinnmaximierung zu einer ihrer Strukturmaxime erhebt, ist dies eine legitime Frage. Und eine Antwort darauf fällt nicht leicht, da das von allen Betei-

ligten offiziell verkündete Ausbildungsziel „gute Lehramtsabsolventen“ von jeweiligen Eigeninteressen konterkariert wird.

Aus den angeführten Erklärungsmodellen lässt sich schlussfolgern, dass Kooperation nicht einfach vorausgesetzt werden kann, weil dies vielleicht aus irgendeiner Perspektive wünschenswert erscheint. Vielmehr ist nach den jeweiligen Interessenlagen, dem jeweiligen Nutzen sowie nach den zugrunde liegenden Strukturen zu fragen, z.B. für wen, wann und warum eine Kooperation sinnvoll oder nicht sinnvoll ist. Die Tatsache, dass es zwischen erster und zweiter Phase bisher kaum zu ernsthaften, systematischen Kooperationen gekommen ist, führt zu der Frage, inwieweit die Interessenlagen der beiden Phasen an der Lehrerbildung divergieren und welche Strukturprobleme damit verbunden sein könnten. Im Folgenden soll deshalb der Versuch unternommen werden, Strukturprobleme der Kooperation von erster und zweiter Phase – stark vereinfacht – zu beschreiben (vgl. Tab. 4). Auf die zum Teil brisante Differenzierung innerhalb der ersten Phase muss hier verzichtet werden (So könnte man beispielsweise zwischen ‚Idealisten‘, denen die Lehrerbildung am Herzen liegt, ‚Taktikern‘, ‚Desinteressierten‘ und ‚Gegnern‘ der Lehrerbildung unterscheiden. Aufgrund fehlender Lobby haben die ‚Idealisten‘ strukturell einen schweren Stand.)

Der Strukturvergleich zwischen erster und zweiter Phase bestätigt die Annahme, dass ein gemeinsames Interesse an einer Kooperation nicht per se vorausgesetzt werden kann. Vielmehr handelt es sich um eine schwierige, insgesamt eher divergierende Interessenlage und um deutliche Strukturunterschiede, die den bisherigen Mangel an Kooperation zumindest teilweise erklären können. Insofern gewinnt unsere These, dass die fehlende Kooperation den Interessen und Strukturen beider Phasen, insbesondere der ersten Phase, entgegenkommt, weiter an Plausibilität. Daran wird auch der gegenwärtige Trend der Transformation der Erziehungswissenschaft in (empirische) Bildungsforschung wenig ändern – im Gegenteil.

Tabelle 4: Strukturprobleme der Kooperation von 1. und 2. Phase der Lehrerbildung

Merkmale	1. Phase (Universität)	2. Phase (Studienseminare und Ausbildungsschule)
<i>Allgemeine Strukturmerkmale</i>		
gesellschaftlicher Auftrag	Forschung und Lehre	Lehrerbildung
Anreizsysteme der Institution	forschungsdominiert (Drittmittel etc.)	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Organisationsstruktur	eher liberal	eher hierarchisch
Habitus	Forscherhabitus	Ausbilderhabitus
Status der Institution	relativ hoch	vergleichsweise niedriger
<i>Lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale</i>		
Zuständigkeit für Lehrerbildung	diffuse Verantwortungs- strukturen (Hochschullei- tung, Fakultäten, Zentren für Lehrerbildung)	zentrale Leitungsstruktur (Kultusministerien)
Anreizsysteme für Lehrerbildung	i.d.R. keine	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Nutzen von Lehrerbildung	Sicherung von Studierendenzahlen	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Status der Lehrerbildung	niedrig, ungeliebte Dienstleistung	hoch
<i>Inhaltliche Merkmale</i>		
Ziele der Lehrerbildung	Berufsfähigkeit: Vermittlung berufsrelevanter wissen- schaftlicher Grundlagen	Berufsfertigkeit: Einübung beruflicher Handlungskom- petenzen und Routinen
Fokus	Theoretische Reflexivität	Praktische Einsozialisation
Auswahl der Inhalte	an der Wissenschaft orientiert	am Berufsfeld orientiert
Selbstverständnis	Distanz zu Berufsfeld bzw. Praxis	Nähe zu Berufsfeld bzw. Praxis

3 Ausblick

Im Ergebnis unserer Analysen ergibt sich ein paradoxes Bild: Vertreter der ersten Phase betonen die Differenz zwischen erster und zweiter Phase; Vertreter der zweiten Phase und vor allem die Referendare wünschen sich mehr Abstimmung und Kooperation im Sinne einer berufsfeldnäheren Ausbildung. Wo lässt sich hier ein Ausweg finden?

Ungeachtet solcher Strukturprobleme sind bundesweit mittlerweile vielfältige Reformbemühungen im Gange, die Kooperation zu verbessern und den Berufsfeldbezug der ersten Phase zu erhöhen. Dennoch zeigen sich auch hierbei wieder strukturelle Probleme. So führte das Land Brandenburg als eines der ersten Bundesländer im Sommersemester 2008 ein Praxissemester ein. Die Auseinandersetzungen um Zuständigkeiten, Finanzierungs- und Verfahrensfragen zwischen der Universität und den zuständigen Ministerien (bzw. zwischen den Ministerien) überdeckten lange Zeit die inhaltliche Diskussion und beeinträchtigten die Chancen, die für eine verbesserte Kooperation, insbesondere durch die Bildung von Ausbildungsteams¹ aus Vertretern der ersten und zweiten Phase, gegeben waren. Erste Erfahrungen aus den gemeinsamen Ausbildungsteams zeigen, dass Kooperation ein durchaus lohnenswerter Versuch ist, wenngleich Konflikte und länger andauernde Lernerfahrungen eingeplant werden müssen. Zudem heißt Kooperation von erster und zweiter Phase im Praxissemester, z. B. in Form gemeinsamer Hospitationen, zugleich auch einen Mehraufwand an Betreuung, Koordination, Logistik, Dienstreisen usw., so dass sich wiederum die Frage stellt: Wie viel Kooperation kann und will sich ein Land leisten? Und vor allem: Rechtfertigt der personelle, zeitliche und finanzielle Aufwand den erzielten Nutzen, d. h. kommen am Ende tatsächlich bessere Lehramtsabsolventen heraus? Eine empirisch noch offene Frage.

Eine Teilantwort auf diese Frage will unser BMBF-gefördertes Forschungsprojekt zur Professionalisierung der Praxisphasen (ProPrax) geben, indem es – parallel zu den Praxisphasen in anderen Studiengängen – die Wirksamkeit und Effekte des Praxissemesters auch im Verbund mit anderen Standorten untersuchen und entsprechende Interventionsstrategien erarbeiten will. Möglicherweise ist das Praxissemester für die Universität auch die letzte Chance, ihren Beitrag zur Lehrerbildung zu bekräftigen, denn sonst sieht es, Terhart zufolge, für die universitäre Lehrerbildung insgesamt nicht allzu rosig aus: „Falls es nicht gelingt, deren berufsqualifizierenden Nutzen deutlicher als bislang zu beweisen, werden in zehn Jahren womöglich die bildungswissenschaftlichen Teile der universitären Erstausbildung unter hohem Druck stehen und ggf. deutlich verkleinert werden. ‚Schulpädagogik‘ im herkömmlichen Sinne wird dann womöglich in einer sehr berufsnahe Weise nur noch in den Studienseminaren betrieben; dort wird es sie auch weiterhin geben müssen, da die empirischen Bildungswissenschaften im universitären Kontext nur noch als hoch spezialisierte Forschung ihre Existenzberechti-

1 Das Konzept der Bildung gemeinsamer Ausbildungsteams, das von der AG Praxisstudien des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Potsdam entwickelt wurde, stellt einen innovativen Versuch der personellen organisatorischen, curricularen und personellen Kooperation dar.

gung behalten“ (Terhart 2008, 24). Mit diesem Szenarium hätte sich dann allerdings auch die Frage nach der Kooperation quasi von selbst erledigt.

Literatur

- Expertenkommission Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in NRW. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Hericks, U. (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 301–311.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2008): Wo wird die Lehrerbildung in zehn Jahren stehen? In: Lütgert, W./Gröschner, A./Kleinespel, K. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz, 14–26.